

Revista Portuguesa de Educação
Universidade do Minho
rpe@iep.uminho.pt
ISSN (Versión impresa): 0871-9187
PORTUGAL

2002
Maria da Graça Castro Pinto
DA LITERACIA OU DE UMA NARRATIVA SEMPRE IMPERFEITA DE OUTRA
IDENTIDADE PESSOAL
Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 15, número 002
Universidade do Minho
Braga, Portugal
pp. 95-123

Da literacia ou de uma narrativa sempre *imperfeita* de outra identidade pessoal

Maria da Graça Castro Pinto

Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Nos últimos anos, entre nós, o termo “literacia” tem sido objecto de uma frequência de uso bastante elevada e, à semelhança de outros *rótulos* que circulam na nossa sociedade, não se me afigura que dele se conheça o suficiente para se poder falar sobre ele com a segurança desejada. Pretendo, assim, com este texto mostrar como a literacia se presta não só a diferentes abordagens mas também a uma leitura no plural em resultado das mudanças constantes que se operam na sociedade. Como já deixo anunciar no título, vai corresponder inevitavelmente a uma forma de identidade pessoal o nível de literacia em vários domínios que as pessoas passarem a apresentar. Acontece, porém, que esta forma de identidade nem é definitiva, nem pode ser assumida sem uma participação activa. De cada cidadão, espera-se um investimento constante, atendendo a que se trata de um processo em que se encontra continuamente envolvido; da sociedade a que pertence, espera-se a abertura indispensável à actualização desta particular narrativa em torno da identidade pessoal, que seguramente mais do que qualquer outra se caracteriza por se revelar sempre *imperfeita*.

Por outro lado, são também interessantíssimas as situações como as contempladas na pesquisa de Kleiman, em que é necessário pressupor que a vida, a língua e a cultura de todos os indivíduos já trazem também muitas marcas — diferentes embora! — das atividades de leitura e de escrita praticadas pela sociedade de um modo geral.

Maria Bernadete Abaurre, 1998, p. 213.

Introdução

A partir da segunda metade dos anos 90 do século XX, tem sido dedicado, sempre que as circunstâncias o ditam, um espaço muito particular

por parte dos meios de comunicação social à posição que o nosso país ocupa, em termos de literacia, quando é submetido a avaliações internacionais nesse domínio.

Foi então, essencialmente através da imprensa escrita, que os portugueses, em geral, se foram apercebendo do nível dos seus desempenhos em habilidades que estariam abrangidas de uma forma genérica pelo rótulo “literacia”.

Surgia assim mais um termo (e porventura mais um conceito) em português, que, paralelamente ao facto de contribuir para o enriquecimento do vocabulário, o que é naturalmente positivo, acabava também por trazer com ele, o que já não é tão positivo, muita informação relativa ao nível — em geral não muito elevado — das nossas habilidades em determinadas áreas quando postas em confronto com as de outros países.

Se, para alguns, o termo “literacia” surge com uma transparência inquestionável, até invejável para quem é especialista¹, para outros acaba por ser mais um termo, entre muitos outros, de que até nem interessa compreender muito bem o sentido, muito embora lhes motive sempre comentários mais ou menos apropriados ou discussões às vezes bem pouco fundamentadas quando os nossos desempenhos são comparados com os de cidadãos não portugueses.

O surgimento do termo literacia

Avançaria que foi a partir de Outubro de 1995, com a divulgação do *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar*², que o termo “literacia” começou a ser mais conhecido entre nós, facto que justificará, em parte, que se possa ler num artigo do *Diário de Notícias*, de 20 de Agosto de 2001, da autoria de Elsa Costa e Silva, que “A palavra literacia entrou no vocabulário corrente dos portugueses em 1996”³.

Torna-se, no entanto, interessante recordar que António Nóvoa, já em 1994, no prefácio que redigiu à obra de Justino Pereira de Magalhães⁴, utiliza o termo “literacia” a par do termo “analfabetismo”, mostrando então dominar um campo semântico que, por razões essencialmente sócio-históricas, se apresentava sobretudo rico em termos marcados pelo traço ausência⁵. Lamenta, então, A. Nóvoa que “Portugal vá «fechar o século XX com níveis

intoleráveis de analfabetismo (talvez da ordem dos 15%) e com níveis ainda mais baixos de literacia, entendida aqui como a utilização social da competência alfabética»⁶ (Soares 1998, p. 19).

Se bem que não constitua meu objectivo neste contexto fazer um estudo exaustivo das primeiras ocorrências e respectivas definições do termo literacia nos dicionários de língua portuguesa⁷, procedi, por curiosidade, unicamente à consulta de dois dicionários.

Assim, na 7.^a edição, datada de 1994, do *Dicionário da língua portuguesa* (Porto Editora) ainda não consta a entrada literacia. Por sua vez, o *Dicionário da língua portuguesa contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa, datado de 2001, no tocante à entrada em causa refere dois sentidos: no 1.^o, contraposto a iliteracia, literacia é definida como “capacidade de ler e escrever” e no 2.^o, de novo contraposto a iliteracia, literacia é definida como “condição ou estado de pessoa instruída”.

Neste contexto bibliográfico, lembraria que já existe desde 1995, em língua inglesa, um dicionário dedicado ao assunto literacia — *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing* (Harris e Hodges (eds.) 1995) —, e que, em 1999, foi publicada uma versão abreviada desse mesmo dicionário intitulada *What is literacy? Selected definitions and essays from The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing* (Hodges (ed.) 1999). A publicação destas duas obras por parte da *International Reading Association* mostra bem o interesse de que se reveste na actualidade o conceito de literacia⁸.

Conviria, num primeiro momento, questionar a razão do surgimento tão tardio, entre nós, do termo literacia, tradução muito próxima do termo inglês “literacy”⁹, e passar, depois, a uma observação cuidada do que o termo significa.

No tocante à ocorrência em português dos termos correspondentes ao inglês “literacy”, pode dizer-se que estes surgem no fim do século XX, tanto no Brasil como em Portugal, em resposta a mudanças estruturais no interior da sociedade que só então se manifestaram e que terão motivado a sua criação. Ora, o termo “literacy”, de onde provêm os termos literacia, em português de Portugal, e letramento, em português do Brasil, ocorre já no fim do século XIX nos Estados Unidos e na Inglaterra (cf. Soares 1998, p. 46).

A literacia nos países desenvolvidos e nos países em desenvolvimento

A discrepância temporal aqui focada entre a ocorrência dos termos em português e em inglês deve-se também muito certamente às vivências distintas, neste âmbito, dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Relativamente ao surgimento do termo inglês “literacy” em finais do século XIX, Soares 1998, p. 21, comenta: “(...) Certamente o surgimento neste momento do termo *literacy* [enquanto o termo “illiteracy” já ocorre em inglês desde 1660] representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las”.

Nos países em desenvolvimento, por seu lado, os estudos sobre a literacia são objecto de uma abordagem distinta porque uma (grande) parte da sua população ainda não atingiu o nível básico de literacia, entendida como a capacidade elementar de ler e de escrever. Assim, por exemplo, a literacia funcional não merece ainda uma abordagem particular, neste contexto, por não ter adquirido ainda o estatuto de categoria distinta (cf. Soares 1998, pp. 106 e 109).

No que concerne aos países desenvolvidos, a panorâmica é diversa, uma vez que se pressupõe que a mera capacidade de ler e de escrever (a tecnologia da leitura e da escrita) já se encontra adquirida nas respectivas populações. Pretende-se então auscultar níveis de literacia — e não apenas a capacidade de ler e de escrever —, i. e., pretende-se “identificar a prática real das habilidades de leitura e escrita e a natureza e frequência de usos sociais dessa habilidades” (Soares 1998, p. 105). Nestes países faz sentido avaliar níveis de literacia, e não unicamente o modo como é codificada ou descodificada a língua escrita, por esta passar a ser assumida como uma “propriedade” de que cada um se foi “apropriando” ao torná-la algo de “próprio” (Soares 1998, p. 39).

Como bem faz notar Soares 1998, p. 87, o conceito de literacia/letramento não é coincidente nos países em desenvolvimento e nos países desenvolvidos. É que, conforme acrescenta a autora, para uns ser iletrado significa ter dificuldades em ler e escrever e para outros ser iletrado quer dizer ser incapaz de ler e de escrever¹⁰. Dito de outra forma, enquanto nos países em desenvolvimento a não-literacia (o analfabetismo) é o principal problema,

não a literacia, nos países desenvolvidos, por sua vez, a literacia é o problema principal e não a não-literacia (o analfabetismo) (Soares 1998, p. 87). Nos países desenvolvidos está, portanto, em causa observar/avaliar o modo como os indivíduos fazem uso “«de informações impressas e escritas para inserir[em]-se na sociedade, para atingir[em] suas metas pessoais e desenvolver[em] seu conhecimento e potencial» (...)” (Soares 1998, p. 109).

Segundo Tfouni 1995, p. 20, “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”, facto que nos faz considerá-lo, quando visto numa perspectiva social mais ampla, ainda de acordo com a mesma autora, “como sendo um produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura” (pp. 21-22).

A literacia para lá da mera tecnologia

Se da literacia for feita uma leitura em termos de variável dependente, para alguns dificilmente isolada da escola(rização)¹¹, terá de se ver nela uma variável que sem dúvida transporta consigo, entre outros, aspectos de ordem social, económica, cultural, política e cognitiva (cf., por exemplo, Soares 1998, pp. 112 e ss.) e que dificilmente não deixa de remeter para diferentes níveis mesmo de literacia funcional (Soares 1998, p. 72), com todas as implicações de adaptação em termos pragmáticos e de sobrevivência (Soares 1998, p. 73). Para Marcuschi 2001b, p. 16, “Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno”. E, segundo o autor, a escrita impôs-se nas sociedades modernas, penetrou com violência e interferiu nas culturas, não o tendo feito, como bem lembra, “por virtudes que lhe são imanentes” (Marcuschi 2001b, pp. 16-17).

A literacia em termos de *continuum*

A literacia terá, porém, de ser vista como um *continuum* (ver também a este propósito Signorini 2001, pp. 9-10); não deve admitir dicotomias do tipo letrado¹² vs. não-letrado/iletrado¹³, alfabetizado vs. não-alfabetizado¹⁴.

Nestas circunstâncias, seguindo o raciocínio de Tfouni 1995, p. 25, procede-se à separação entre o fenómeno letramento e o processo escolarização¹⁵, que, de um modo geral, se encontra ligado ao de alfabetização¹⁶. Para a autora, é inevitavelmente afirmativa a resposta a uma pergunta do género “Pode-se encontrar em grupos não-alfabetizados características que usualmente são atribuídas a grupos alfabetizados e escolarizados?” (Tfouni 1995, p. 25). Ora, para Tfouni, se a resposta à pergunta formulada é afirmativa, isso significa, contrariamente ao que alguns possam julgar, que letramento e alfabetização são distintos e merecem estudos igualmente distintos.

Os graus de literacia e as modalidades oralidade e escrita

Por outras palavras, o letramento corresponde, segundo Tfouni 1995, a um processo mais amplo do que a alfabetização mas fortemente dependente do código escrito (p. 38). Na perspectiva desta autora, não se deve confundir “não-alfabetizado” com “iletrado”. *Iletramento* ou *letramento “grau zero”*, para Tfouni, não existe nas sociedades modernas (industrializadas); existirão sim “graus de letramento”, que não contemplariam a sua ausência (cf. pp. 23 e 24) e explicariam que também se considerassem, entre os letrados, os que não são alfabetizados e os que apresentam um baixo grau de escolaridade (p. 42). Depreende-se sem dificuldade da posição de Tfouni que, a nível discursivo, a separação entre as modalidades oral e escrita não é clara. Na verdade, terá de ser tida em conta a interpenetração das duas modalidades: a existência de marcas orais no discurso escrito e de marcas escritas no discurso oral. A noção de *autoria* revela-se o critério eleito por Tfouni para poder ilustrar a sua posição em desfavor da teoria da “grande divisa”, segundo a qual existiria na sociedade letrada “uma separação radical entre usos orais e usos escritos da língua” (Tfouni 1995, p. 47) e para mostrar que, nas sociedades letradas, o discurso oral de adultos não-alfabetizados (analfabetos) tem marcas de discurso escrito (Tfouni 1995, p. 47). Se, como avança a autora, o conceito de *autoria* é tomado em certas teorias da análise de discurso como critério característico da organização do texto escrito (Tfouni 1995, p. 49), então o facto de esse critério poder ser evidenciado nas narrativas orais de analfabetos leva a pensar que nas sociedades letradas o discurso oral pode sofrer interferências do discurso escrito (cf. Tfouni 1995,

pp. 49-50)¹⁷. Ficam, desta forma, desmistificados alguns preconceitos que estariam do lado do “modelo autónomo” de literacia, do lado da teoria da “grande divisa”¹⁸ — que consideraria separadamente os usos orais e escritos da língua (Tfouni 1995, p. 34) — e do lado da supremacia da escrita sobre a oralidade. Como sugere, a este respeito, Marcuschi 1998, p. 118, não é só relevante tentar defender o *continuum* fala-escrita; é também importante atribuir à fala o papel que merece no âmbito da alfabetização, em virtude da inter-relação existente entre fala e escrita¹⁹.

A dimensão social e individual da literacia

Quando a literacia é vista em termos funcionais com implicações pragmáticas e de sobrevivência, estamos perante uma leitura liberal, fraca, da sua dimensão social (Soares 1998, p. 72), e não face a uma leitura forte, radical, revolucionária, dessa mesma dimensão social, segundo a qual a literacia não pode ser vista como um *instrumento*, mas sim como “um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares 1998, pp. 74-75).

Paralelamente a esta dimensão social da literacia, pode considerar-se a dimensão individual, que dá ênfase à leitura como *tecnologia*, como “conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos” (Soares 1998, p. 68).

O modelo ideológico e autónomo de literacia

A leitura revolucionária acima mencionada pode ser também vista como próxima do “modelo ideológico” de literacia (Street 1984), por oposição ao “modelo autónomo”²⁰ (cf. Soares 1998, p. 75), que consideraria a literacia em termos técnicos, independentemente do contexto social. (Ver também Marcuschi 2001a, p. 26, e Kleiman 1995, pp. 44 e ss. e pp. 54-58.)

Para Kleiman 1995, p. 44, seguindo Heath 1982, o modelo autónomo de literacia é o que determina as práticas escolares, isto é, trata-se de um modelo para o qual a aquisição da escrita é um processo neutro independente

de considerações de ordem contextual e social. Ora, para a autora, convém não esquecer a existência de modelos que consideram a aquisição da escrita como uma prática que, de acordo com Freire 1991, p. 68, permite uma leitura crítica da realidade, constitui um meio de formação da cidadania capaz de reforçar o empenhamento dos indivíduos na sociedade, enquanto cidadãos, e contribui tanto para uma qualidade de vida melhor como para a transformação social (cf. Kleiman 1995, p. 48).

Literacia ou literacias?

No dizer de Soares 1998, p. 16, “Novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Essas novas emergências lexicais, que podem resultar de implicações de ordem social, cultural, política, económica, cognitiva e linguística, estão inevitavelmente relacionadas com o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (Soares 1998, p. 17). Dito noutros termos, a literacia, enquanto “O «estado» ou a «condição» que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças” (p. 18) não se pode confinar à mera “tecnologia” inerente ao saber ler e escrever, tem também de ter em conta os usos e práticas sociais da leitura e da escrita (cf. Soares 1998, p. 22).

Como sublinha ainda a mesma autora, trata-se do “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares 1998, p. 47). O facto de a literacia incluir a cultura e o exercício de práticas que usam a escrita, i.e., o dedicar-se a actividades de leitura e de escrita e o responder às demandas sociais dessas actividades (Soares 1998, p. 47), faz-nos imediatamente considerar literacias no plural e não a literacia, ou melhor, diferentes níveis de literacia²¹, incutindo assim pluralidade a um termo normalmente usado no singular²² (cf. Soares 1998, pp. 49 e 81) e observando-a num *continuum* caracterizado por alguma complexidade²³. A literacia é pois vista, de acordo com Tfouni, como um processo que, à semelhança da alfabetização, enquanto processo individual, se encontra em permanente construção, sujeita a uma actualização continuada, em virtude de necessitar de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade (cf. Tfouni 1995, p. 15).

Esta leitura da literacia incompatibiliza-se, desde logo, com uma sua abordagem em termos discretos ou com uma abordagem que dela extraia qualquer tipo de relação dicotómica (cf. Soares 1998, p. 109).

Interessa igualmente realçar como os próprios conceitos de alfabetizado, analfabeto, letrado e iletrado variam ao longo dos tempos e de país para país (cf., por exemplo, Soares 1998, pp. 17 e ss.). É que o grau de complexidade da sociedade pode também fazer alterar o número de anos de escolaridade necessários para acompanhar a literacia exigida por essa mesma complexidade (cf. Soares 1998, pp. 20 e ss.).

As preocupações dos que avaliam hoje a literacia

O que se encontra em causa quando se fala hoje de literacia não é pois a avaliação da presença ou não da capacidade de ler e de escrever, ou seja, da tecnologia da leitura e da escrita, que nos daria o índice de alfabetização, mas sim a avaliação do grau de apropriação da escrita por parte dos indivíduos de forma a que lhes permita dominar os usos e práticas sociais da leitura e da escrita (cf. Soares 1998, p. 22), considerando-se assim inseridos em tais contextos de literacia.

O problema dos nossos jovens que frequentam a escola não reside pois na incapacidade de ler e de escrever enquanto tecnologia – muito embora eu defenda que ler também é compreender e não somente descodificar (ver Pinto 1998, 2001) –, mas sim na capacidade ou não de fazer uso da escrita nos variados contextos e nas diferentes práticas discursivas²⁴ (cf. Soares 1998, pp. 22 e ss., e os objectivos do *Programme for International Student Assessment (PISA)*²⁵).

Revela-se então pertinente perguntar como se preparam as populações para que possam vir a apresentar níveis aceitáveis de literacia, atendendo à pluralidade de sentidos que este termo encerra.

As agências de literacia e os eventos de literacia

De que tipo é o contacto existente com o mundo da escrita, com as fontes de escrita, com os eventos de literacia antes de a criança entrar na escola (a principal agência de um género de literacia normalmente designado académico²⁶, segundo Kleiman 1998, p. 176)? Muito embora a escola seja

vista como a agência de literacia por excelência, ela não é, com efeito, a única. Outras agências de literacia também dignas de menção são a família (letrada) — que, de acordo com Kleiman 1998, p. 182, será mesmo a mais eficiente e importante —, as instituições políticas, os grupos sindicais, responsáveis pelas múltiplas funções e significados dependentes do contexto que a literacia aufere (Kleiman 1998, pp. 182 e ss.), e também a igreja e o local de trabalho²⁷.

O papel da família é, na realidade, de uma importância notória. Não se pode, por conseguinte, esperar resultados idênticos de crianças provenientes de famílias letradas ou de famílias que não fazem o melhor uso da escrita ou mesmo da oralidade, tão indispensável na preparação da criança para a entrada no mundo da escrita²⁸.

Enquanto nas famílias letradas, como refere Kleiman 1998, pp. 182-183, “as práticas e usos da escrita são fato cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspecto importante do lazer ou do descanso; o rabisco como ocupação manual durante a concentração; o uso do texto escrito como fonte de informações permitem que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e sua função”, nas crianças das camadas menos letradas, como refere Terzi 2001, p. 54, “As fontes de escrita (...) são praticamente inexistentes (...), a única entrada diária [mais regular] de textos escritos é a de tarefas escolares.” (Terzi 2001, p. 54). Ainda de acordo com os dados obtidos em pesquisas realizadas neste domínio, Terzi comenta que “a interação entre adulto e crianças [nesses meios com baixo grau de literacia] focalizando a escrita é (...) praticamente inexistente” (p. 55).

Consequentemente, como adianta a autora acabada de citar, a promoção da literacia dos filhos não pode ser exercida por pais que não valorizam a escrita e que não apresentam as condições de literacia desejadas de forma a incutirem neles algum domínio sobre os usos e funções da escrita (cf. Terzi 2001, p. 57).

Poderíamos concluir, com Terzi 2001, que as condições de vida e as características da comunidade em que as pessoas vivem repercutem-se na quantidade e na qualidade do contacto com a escrita (cf. também Kleiman 1995, pp. 39 e ss.).

A importância da oralidade em termos de literacia

Ao falar da escrita, não podemos deixar intocada a oralidade²⁹. Como nos diz Kleiman 1995, p. 18: “a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento”. Não nos é possível portanto esquecer que as crianças de certas camadas sociais já apresentam estratégias orais letradas antes de serem alfabetizadas (cf. Kleiman 1995, p. 18). Por outras palavras, seguindo a mesma fonte, a oralidade de uma criança que está exposta a eventos de literacia (cf., por exemplo, a audição de histórias antes de dormir) apresenta características de uma oralidade letrada. Neste contexto, ao lado da escola – tida, em geral, como a principal agência de literacia, como atesta Kleiman 1995, p. 25, muito embora se preocupe essencialmente com a alfabetização e não com a literacia como prática social (cf. Kleiman 1995, p. 20) —, revelam-se também importantíssimas agências de literacia a família, a igreja, ou o lugar de trabalho, com orientações de literacia sem dúvida distintas (cf. Kleiman 1995, p. 20).

Não obstante a literacia se identificar geralmente com a produção de escrita que mais se afasta da oralidade (cf. Kleiman 1995, p. 28), é necessário ter em conta que subjacente às duas modalidades existe a linguagem, que é por natureza polifónica conforme refere Kleiman 1995, p. 29, e que, por isso, a oralidade e a escrita não devem ser somente vistas em termos do que nelas existe de diferente mas igualmente, e talvez sobretudo, no que têm de semelhante, no que partilham entre si (cf. Kleiman 1995, pp. 29-30)³⁰.

A aquisição da escrita, quando observada sob este ângulo, corresponderá a “um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (...)” (Kleiman 1995, p. 30). Por outros termos, e ainda em consonância com Kleiman, quando está em causa o ensino da escrita, deve privilegiar-se o que existe em comum entre a oralidade e a escrita e remeter para um outro plano as diferenças, sem esquecer contudo que também existem.

É que, para a autora, quando se relativizam as diferenças, verifica-se que “nem toda escrita é formal e planejada, nem toda oralidade é informal e sem planeamento” (Kleiman 1995, p. 28)³¹.

As práticas de literacia, para Kleiman 1995, p. 39, variam de acordo com o contexto. Efectivamente, dependendo dos grupos sociais, os diferentes modos de viver a escrita vão ter implicações diversas na literacia. Dito de outra forma, o carácter não homogéneo da sociedade no tocante às práticas de uso da escrita vai motivar a não extrapolação de igual forma em toda a população dos conteúdos e das práticas dos eventos de literacia a outros contextos. E a escola, por sua vez, também não oferece programas destinados às crianças não habituadas a transpor as suas práticas de literacia a outros contextos (cf. Kleiman 1995, p. 44).

Ora, seirmos bem, é, em grande medida, essa capacidade de extrapolação que o programa OCDE/PISA pretende avaliar. Assim sendo, ficam especialmente bem situados para realizar tal tarefa os jovens provenientes de famílias letradas que gozaram de uma prática pré-escolar rica em formas discursivas praticadas com os pais, formas essas que estão afinal em consonância com as demandas das actuais avaliações no domínio da literacia.

Nas palavras de Kleiman 1995, pp. 30-31, “as práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração, numa relação quase que tutorial (a díade), ou através da participação em pequenos grupos, que discutem a melhor maneira de redigir uma carta, ou comentam e interpretam coletivamente uma carta oficial, um texto no jornal (cf. Heath, 1983)”. E a autora acrescenta: “O suporte do adulto nesses eventos de letramento é essencial, tanto como no processo de aquisição da oralidade, como também é essencial que o livro, a escrita, seja elemento significativo nessas interações”.

Este tipo de interacção é que constitui finalmente a marca da diferença. Ao estudar dois grupos de crianças distintos, Kleiman 1995, pp. 43-44, comenta que as crianças de ambos os grupos são bem-sucedidas nos três primeiros anos da escola “quando o trabalho escolar com o livro se centra na leitura de partes do texto, e na resposta a perguntas sobre informações implícitas da estória. Na extrapolação para outros contextos (por exemplo, a opinião sobre a estória, ou analogias com situações do quotidiano), são as

crianças dos grupos majoritários as que participam plenamente.” Daí que a diferença entre os dois grupos se verifique quando chegam ao 4.º ano, caracterizado naturalmente por exigências de outra ordem. Relativamente ao efeito de exposições diferenciadas a eventos de literacia em família, Terzi 1995, pp. 93 e ss., deixa prever com clareza, baseada nas comunidades estudadas, quem poderá ser mais tarde bem-sucedido em avaliações do tipo PISA, o que nos leva, desde já, a pensar na importância que deve ser conferida à forma de actuar da agência de literacia que é a família.

A leitura e a escrita à luz da literacia

Um outro aspecto digno de ser aqui referido é o facto de a literacia não considerar de um modo geral distintamente a leitura e a escrita (cf. as provas de avaliação do PISA e o que diz a este propósito Soares 1998, pp. 68 e ss.). Ora, poderemos dizer que ler e escrever, pelo menos do ponto de vista psicolinguístico, correspondem a dois tipos de processamento distintos, se bem que, por certo, se complementem, estando ambos naturalmente implicados na literacia³². Acontece, porém, como comenta Soares, que a literacia é vista na maior parte dos casos somente relacionada com a leitura.

Kirsch e Guthrie 1977-1978, referidos por M. Soares 1998, p. 68, “argumentam que «seria prudente usar o termo *letramento* para referir-se à leitura, e a expressão *competência cognitiva* para referir-se a habilidades gerais de ouvir, ler, escrever e calcular» (p. 505).” E a autora não se limita a esta citação; transcreve igualmente o que Bormuth 1973 acrescenta a este propósito: “«letramento é a habilidade de colocar em ação todos os comportamentos necessários para desempenhar adequadamente todas as possíveis demandas de leitura» (p. 72)” (Soares 1998, p. 68).

Não será consequentemente obra do acaso que o PISA 2000 incida não sobre a leitura, enquanto mera tecnologia, mas sobre a literacia em leitura³³, a par da literacia matemática e científica³⁴. Mais do que isso, a expressão “reading literacy” que consta do referido programa é traduzida diferentemente em várias línguas, sobressaindo sempre a habilidade leitura em detrimento da escrita, se bem que ambas estejam igualmente envolvidas quando está em causa a literacia. Assim, por exemplo, em francês ocorre a expressão “compréhension de l’écrit”, em alemão “Lesekompetenz”, em

espanhol “capacidad lectora”, em português do Brasil “letramento em leitura” e em português de Portugal “literacia em leitura”. As traduções portuguesas são sem dúvida as mais próximas da expressão inglesa.

Porém, como o “Matthew effect”³⁵ parece também aplicar-se a este domínio, não erraremos muito se concluirmos que os que obtêm bons resultados em leitura serão seguramente aqueles que também escrevem sem dificuldade. Por outros termos, se as duas habilidades (leitura e escrita) conviverem por força de um envolvimento mútuo resultante do seu exercício por parte de quem as pratica, revela-se quase inevitável o enriquecimento de ambas.

A leitura enquanto compreensão e reflexão sobre os textos escritos e não como mera descodificação

A leitura no sentido técnico não é pois o objectivo da avaliação do PISA; não interessa aos responsáveis do programa avaliar o mero processo de descodificação porque o seu objectivo revela-se mais vasto quando procuram avaliar a literacia em leitura. O PISA tem então sobretudo como objectivo avaliar, entre outros aspectos, o compreender e o reflectir sobre os textos escritos³⁶. Como adianta Terzi 1995, pp. 103-104, a escola não deve estar só preocupada com o aspecto mecânico da escrita. Deve preocupar-se antes com o facto de a escrita representar uma maneira outra de significar, uma nova experiência linguística que se serve da experiência obtida com a oralidade para poder ser compreendida. De acordo com a mesma fonte, “O trabalho de sala de aula não-voltado para a construção de sentido revela conceitos falsos de escrita, de texto e de leitura que levam crianças que não tiveram oportunidade de perceber a escrita como significativa no período pré-escolar à construção de conceitos também falsos” (Terzi 1995, p. 104).

As repercussões na literacia de uma experiência linguística com origem na oralidade

Com efeito, e como afirma a autora, a criança tem de considerar a escrita como uma outra forma de comunicação. Para que ela entenda como a escrita funciona, precisa de se apoiar na sua experiência linguística da oralidade e de sentir que a língua oral e a língua escrita constituem duas

modalidades de um mesmo objecto, isto é, da linguagem verbal (cf. Terzi 1995, p. 105).

Ressalta do referido a necessidade de investir na oralidade de forma a que a criança use essa experiência linguística quando tiver de partir para o texto escrito ou para qualquer outro tipo de prática escrita e necessitar de extrair desse material o sentido ou sentidos que encerra mostrando que compreende o que lê.

É assim importante que a criança veja na escrita uma continuação da oralidade, “enquanto parte constitutiva e transformadora”, e que transfira a experiência que a oralidade lhe propicia para o processo de construção da escrita (Terzi 1995, p. 114). Desta forma, ainda segundo Terzi, tanto a oralidade como a escrita passam a ser consideradas duas formas de significar, sendo que aquela que a criança já conhece se deve tornar ponto de referência para a compreensão da que ela ainda está a aprender a conhecer.

A mútua influência entre o funcionamento da língua oral e da língua escrita

Vista a situação nestes termos, vai passar a operar-se uma mútua influência entre oralidade e escrita. É que se, por um lado, a experiência linguística da oralidade traduz efeitos na compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão, por sua vez, vai contribuir para que enriqueça o funcionamento da língua oral (cf. Terzi 1995, p. 114). E será neste jogo de confluências que a linguagem ganha corpo e que a literacia conhece os progressos que a sociedade lhe vai requerendo, pondo-a assim à prova.

Para preparar com alguma margem de segurança a vivência de uma literacia capaz de fazer face às práticas de uso da escrita na vida de todos os dias de uma sociedade moderna, deve investir-se desde logo numa fase ainda de pré-literacia. Neste contexto, é indispensável que se instale uma progressiva consciencialização de que existe uma ligação entre oralidade e escrita e que toda a experiência adveniente da primeira modalidade só poderá preparar o terreno para a instalação da segunda.

Achegas finais a respeito de um fenómeno em processo: a(s) literacia(s)

Neste percurso em torno da literacia, apercebemo-nos de que a literacia é tanto objecto de diferentes leituras/abordagens, como se presta a ser desdobrada em vários tipos contribuindo assim para que a sua singularidade se transforme em pluralidade. A essa pluralidade não serão seguramente alheias as exigências que as várias sociedades colocam em resultado das mudanças que nelas se vão operando. É bem certo que umas exigirão mais do que outras, mas não podemos deixar de ter presente que é sempre preciso responder às mudanças. Ora, certas respostas, como por exemplo as que implicam níveis mais elevados de literacia ou mesmo outros tipos de literacia, não se preparam com certeza à velocidade com que se operam certas mudanças na sociedade, incluindo aquelas que, porventura, também nos vão solicitar mais preparação em termos de literacia.

Relativamente aos mais variados tópicos que são discutidos na nossa sociedade, ouvimos dizer com frequência que é preciso investir desde a pré-escola. Na pré-escola parece residir a cura para todos os males. A pré-escola é deveras muito importante mas não podemos contar exclusivamente com essa agência de literacia para viver com profundidade os variados eventos de literacia.

Desta vez, deixaria um recado um pouco mais ousado. A ideia da Educação Contínua também está no ar e, como tal, acho importante que se comece a investir também junto da população adulta, mostrando-lhe que o Homem está sempre pronto a aprender desde que disponha de um espírito aberto ao novo. Penso que, desta forma, poderemos ir preparando o tipo de família/comunidade, a caminho da família/comunidade letrada, que consiga dar ao país os cidadãos de que necessitamos e que já chegariam à pré-escola/escola com outra forma de olhar para o mundo.

Do professor em geral, que não pode ser, nos primeiros anos de ensino, um mero alfabetizador, deve esperar-se que apresente abertura a novas práticas discursivas, capacidade de investigação e espírito crítico, características que, por um lado, o impedirão de se tornar um mero reproduzidor de programas e, por outro lado, lhe conferirão o perfil de um agente educacional atento ao mundo que o rodeia e às solicitações de toda a hora.

Ninguém disse que era fácil ser um adulto/educador com um nível de literacia condizente com as demandas do momento,

Ninguém disse que era fácil ser um professor permanentemente actualizado, mas também

Ninguém disse que não se consegue quando se quer.

“Possuir um bom nível de literacia em diversas áreas” deve tornar-se com urgência uma expressão que possa ser conjugada, diariamente, no Presente do Indicativo por todas as pessoas. Tenhamos por certo que, cada vez mais, a identificação pessoal não vai ficar alheia a essa conjugação no tempo Presente.

Agradecimentos

Ao Dr. João Veloso, deixo o meu profundo agradecimento pela revisão bibliográfica feita a este texto e pelos comentários que o mesmo lhe suscitou.

Notas

- 1 Na tentativa de revelar, desde já, parte da complexidade inerente ao termo em questão, passo a socorrer-me de uma passagem de Kleiman 1998, na qual a autora nos familiariza com os significados de “letramento” — o termo do português do Brasil adoptado para traduzir o termo inglês “literacy”—: “(...) letramento, que entendemos como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita (Kleiman 1995). Essa concepção de letramento não o limita aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planeamento e lexicalização típicas da modalidade escrita (...)” (Kleiman 1998, pp. 181-182). E a autora prossegue: “O letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável.” (p. 182). Por sua vez, Marcuschi 1998, p. 117, lembra como seria óptimo que todos se apropriassem de igual forma da escrita, enquanto instrumento. Acontece, porém, como adianta o autor, que não possuímos sociedades completamente alfabetizadas, i.e., com pleno domínio da escrita. Teremos antes, no dizer de Marcuschi, “grupos de letrados com ponderáveis parcelas de poder nas mãos.” (p. 117). Ver ainda Tfouni 1988, p. 17, a respeito das questões com que se ocupa o letramento (cf. Marcuschi 1998, p. 117). Prosseguiria

esta nota com o que refere Costanzo 1994, p. 11, referido por Marcuschi 2001a, pp. 24-25: «Letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão». E ainda com Soares 1998, p. 65, quando escreve: “Na primeira parte [deste estudo], examina-se o conceito de letramento como um fenômeno multifacetado e extremamente complexo; argumenta-se que o consenso em torno de uma única definição é impossível.” Ver Signorini 2001, p. 9, a respeito da “ecologia da escrita”. Por sua vez, Corrêa 2001, p. 137, propõe ainda dois sentidos de letramento: o restrito (“a condição do indivíduo que exerce, direta ou indiretamente, práticas de leitura e de escrita.”) e o amplo (“[que] liga-se ao caráter escritural de certas práticas, presente mesmo em comunidades classificadas como de oralidade primária”). Para uma leitura acerca do desenvolvimento da literacia linguística, consultar o “Discussion Article” (in *Journal of Child Language*, vol. 29, n.º 2, 2002, pp. 417-494) em torno do artigo de Ravid e Tolchinsky 2002.

- 2 Benavente (coord.) *et al.* 1995.
- 3 A passagem acabada de transcrever suscita, em minha opinião, uma pergunta inevitável: para que percentagem de portugueses é que a palavra literacia passou a entrar no vocabulário corrente em 1996? Esta pergunta faz tanto mais sentido quanto, como se pode ver na nota 1 e como iremos ver ao longo deste texto, o termo em causa se encontra semanticamente saturado (cf. Hasan 1996, p. 377, referido por Marcuschi 2001a, p. 24) e se revela portanto não só de definição mas também de domínio difíceis.
- 4 *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Universidade do Minho. Instituto de Educação, 1994. (Referido por Soares 1998, p. 19, nota 5.)
- 5 Ver Soares 1998, pp. 19 e ss. e pp. 45 e 46.
- 6 Torna-se oportuno deixar aqui uma breve nota que lembre o leitor de que, como refere Cagliari 1998, p. 75, “O nosso sistema de escrita, mais do que alfabético, é ortográfico.” Sobre a ortografia, ver também Corrêa 2001, pp. 149-150.
- 7 Ver, a este propósito, Soares 1998, pp. 16 e ss.
- 8 Na sequência do referido na nota 1, afigura-se-me que faz todo o sentido transcrever parte do primeiro parágrafo da entrada “literacy”, da autoria de R. L. Venezky, inclusa na versão abreviada do *The literacy dictionary* (Harris e Hodges (eds.) 1995) onde se torna evidente a multiplicidade de acepções do termo em discussão. Assim, pode ler-se: “Literacy, therefore, requires active, autonomous engagement with print and stresses the role of the individual in generating as well as receiving and assigning independent interpretations to messages. By extension of the basic competence implied by literacy, computer literacy, cultural literacy, economic literacy, and so forth have evolved as designations of minimal competence required in these areas.” (Hodges (ed.) 1999, p. 19). Não quereria deixar sem um enfoque particular a atrás mencionada “computer literacy”, também designada “new literacy”, que é chamada por Green 1996 “computency” ou “computent” (cf. Smith e Curtin 1998, p. 229). Trata-se naturalmente, de acordo com Smith e Curtin, de um tipo de literacia (a nova literacia) ligada ao ambiente dos sistemas e aplicações que operam tecnologicamente. Ora, nos dias de hoje, revela-se um tipo de literacia que não pode de forma alguma deixar de ser minimamente

dominado sob pena de fazer com que os jovens se sintam incapazes de continuar a sua formação ou até se vejam desqualificados quando se defrontarem com a procura do primeiro emprego. O domínio do ambiente electrónico deve constituir portanto uma competência cada vez mais generalizada.

- 9 Se, em Portugal, se adoptou uma tradução próxima do inglês “literacy” (cf. literacia), o mesmo já não se verificou no mesmo grau no português do Brasil. No Brasil, foi antes criado o termo letramento, tradução ao “pé da letra” do termo inglês “literacy” (segundo Soares 1998, p. 18) e, por isso, também de inspiração inglesa (Soares 1998, p. 17). O termo letramento terá conhecido uma das suas primeiras ocorrências em 1986, pela escrita de Kato 1986, e, ainda de acordo com Soares 1998, p. 15, passa porventura a ter “estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Lingüísticas” em 1988, no livro intitulado *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (Tfouni 1988). Acerca dos termos letramento e alfabetização, ver Tfouni 1995. Nesta obra, a autora alerta para o facto de estar (antes) preocupada com o que se passa com os adultos não-alfabetizados que vivem em sociedades letradas, ou seja, em sociedades onde as práticas de escrita contribuem para a sua organização, por oposição às sociedades iletradas que não possuem um sistema de escrita. Ainda para Tfouni, o neologismo *letramento* terá surgido da necessidade de traduzir do ponto de vista lexical o “processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem no entanto saber ler nem escrever” (pp. 7-8).
- 10 De acordo com Tfouni 1988, referida por Marcuschi 1998, iletrado não equivale a não-alfabetizado, na medida em que existem níveis de letramento nas sociedades que dominam a escrita, nele estando incluído também o analfabetismo. No entender da autora, o analfabeto possui uma série de técnicas que derivam de formas cognitivas desenvolvidas a partir da escrita. Letramento e alfabetização ocorrem assim como termos paralelos e até concomitantes, mas ao mesmo tempo distintos, para cobrirem fenómenos diversos. Por isso, nas sociedades com escrita, letrados e iletrados não constituem um par dicotómico, constituem antes dois extremos de um *continuum* (cf. Marcuschi 1998, p. 117). Por seu lado, na entrada “literacy” de Hodges (ed.) 1999, lê-se o seguinte: “Today literacy is understood as a continuum, anchored at the bottom by illiteracy. (...) Attempts to define levels of literacy have led to such phrases as *functional literacy, marginal literacy, survival literacy, and semiliteracy*. (...) For marking the higher end of the literacy continuum, *cultured literacy, advanced literacy, and high literacy* are used” (pp. 19-20). Interessaria realçar, ainda com base na mesma fonte, que a literacia funcional, com origem nos anos 30, foi a que se tornou de uso mais corrente e definida, desde os estudos da UNESCO sobre literacia nos anos 1950, “in terms of skills or abilities required to use print to function in everyday life” (p. 20).
- 11 Para Rojo 2001, p. 71, “não cabe investigar qual é a «variável dependente» — escola ou letramento — mas cabe enfocar o funcionamento e a tessitura particular do letramento na escola e seus processos e produtos”.
- 12 “Letrado” é definido por Marcuschi 2001b, p. 25, como sendo um indivíduo que toma parte activa em eventos de letramento. Não se trata de alguém que só usa a escrita de um modo formal. Ainda a propósito do que se pode entender por letrado, numa noção ampla de letramento, ver Corrêa 2001, pp. 139 e ss.

- 13 No entender de Marcuschi 2001b, p. 20, os “iletrados”, os analfabetos, nos seus desempenhos linguísticos também estão sob a influência de estratégias da escrita, sob a influência de práticas de letramento (p. 19), que, segundo o autor, não se deve confundir, enquanto processo histórico e social, com a alfabetização institucionalizada. Ora, tal facto torna muito complexa a figura do “iletrado” tendo em consideração a sua existência em sociedades com escrita. No fundo, a dificuldade inerente à definição de iletrado prende-se, conforme acrescenta o autor, com o pouco que sabemos sobre a influência e penetração da escrita na sociedade, ou melhor, sobre os usos/papéis da escrita e da leitura enquanto processos de letramento por oposição ao muito que se conhece acerca dos métodos de alfabetização (cf Marcuschi 2001b, p. 20). Por outro lado, ainda de acordo com o mesmo autor, devemos estar atentos à tendência para a “escolarização do letramento”, uma vez que não podemos admitir que só existe um letramento e que ele significa aquisição da escrita. (cf. Marcuschi 2001b, p. 19). Temos pois de estar também atentos aos “letramentos sociais” que tomam forma no exterior da instituição escola e que também devem ser tidos em conta (cf. Marcuschi 2001b, p. 19). Ainda a respeito de uma leitura crítica sobre o letramento e a escolarização e sobre letramento não-escolar e escolar, ver Rojo 2001, pp. 66 e ss. Consultar também Signorini 1995, pp. 161 e ss., no que toca à escola e ao letramento.
- 14 Cf., no âmbito do *Programme for International Student Assessment* (PISA), também a respeito da literacia enquanto *continuum* e não como algo que uma pessoa tem ou não tem, a “Introduction” de *Measuring Student Knowledge and Skills*. The PISA 2000 *Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, p. 7. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 19 de Março de 2002.
- 15 Para uma leitura mais aprofundada sobre este tópico, ler Tfouni 1995, pp. 38 e ss. A escolarização, de acordo com Marcuschi 2001b, p. 22, não coincide com a alfabetização. A escolarização tem como objectivo a formação integral do indivíduo. Os objectivos da escola, em termos educacionais, são portanto mais amplos; a alfabetização, por sua vez, representa, como continua o autor, unicamente uma das funções da escola: a preparação para o uso activo da escrita e da leitura.
- 16 A alfabetização, para Marcuschi 2001b, pp. 21 e 22, “compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e de escrever.” Apesar de constituir uma aprendizagem que não prescinde do ensino, pode processar-se sem ligação à escola. A respeito dos termos *alfabetização*, *letramento* e *letrado*, consultar ainda Marcuschi 1998, p. 116. Um exemplo de alfabetização sem escola normalmente referido pelos autores é o caso da Suécia, país que contava já com 100% de alfabetizados (em casa) no fim do século XVIII para fins religiosos e de cidadania e não de desenvolvimento (cf. Marcuschi 2001b, p. 22 e p. 23).
- 17 A respeito de autoria e de letramento, ver Tfouni 2001, pp. 81 e ss.
- 18 Características como a eficácia comunicativa e o potencial cognitivo não bastam, no entender de Marcuschi 2001b, p. 17, para distinguir oralidade e escrita, o que o faz acrescentar que a “tese da grande virada”, defendida num primeiro momento por Ong 1982 e por Goody 1977 e depois abandonada, segundo a qual “nosso grau de desenvolvimento tecnológico e nossa capacidade de raciocínio formal seriam impensáveis sem a escrita” (Marcuschi 2001b, p. 17, nota 5), “não passa de um mito já superado” (Marcuschi 2001b, p. 17).

- 19 No tocante à dependência entre o processo de letramento e as práticas discursivas orais, ver Rojo 1995, p. 70.
- 20 A oralidade e a escrita antes dos anos 80 eram consideradas distintas, até mesmo opostas, predominando a noção da supremacia da escrita (cf. Marcuschi 2001b, p. 16). Esta posição correspondia ao designado “paradigma da autonomia” (Street 1984) e contrapunha-se ao “paradigma ideológico” (Street 1984), que procurava identificar, com base no grau de cultura escrita, as relações de poder e as assimetrias sociais (cf. Marcuschi 2001b, p. 16 e nota 3). Ainda segundo Marcuschi 2001b, nos nossos dias a oralidade e o letramento, na qualidade de práticas sociais formalmente ligadas respectivamente ao uso da fala e da escrita, são vistas como “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.” (p. 16). A fala e a escrita não são pois concorrentes mas sim complementares, nas palavras de Marcuschi 1998, p. 116.
- Até aos anos 50 do século passado, conforme comenta Marcuschi 2001a, p. 26, não se verificou grande interesse, por parte da linguística, relativamente ao problema da relação entre a fala e a escrita ou entre a oralidade e o letramento. Entre os anos 50 e os anos 80, por parte de diferentes estudiosos, a escrita (sobretudo a alfabética) era vista como uma tecnologia autónoma, superior e diferente da oralidade em termos de sistema, de cognição e de usos (cf. o modelo autónomo já referido). Como prossegue Marcuschi, o modelo autónomo da escrita começa a ser ameaçado nos anos 80, sobretudo nos Estados Unidos e na Inglaterra. Surge então a ideia da existência de um *continuum* entre o letramento e a oralidade. Como esta visão do *continuum* ainda se encontrava muito próxima do modelo autónomo, da perspectiva da “grande divisa”, surge então o “modelo ideológico” (Street 1984), que, nas palavras de Marcuschi, “sugere a inserção dos estudos da relação fala e escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em qualquer sociedade.” (Marcuschi 2001a, p. 27). Tendo em vista dar uma nova visão do *continuum* fala-escrita (p. 31), Marcuschi propõe-se oferecer um modelo que incluía “a visão do contínuo na relação de gêneros textuais [vs. tipos textuais: Marcuschi 2001a, p. 42], modalidades lingüísticas e práticas comunicativas no contexto dos eventos e das práticas de letramento socialmente situados.” (p. 38), com base nos conceitos de “eventos de letramento” (“atividades que têm textos escritos envolvidos seja para serem lidos ou para se falar sobre eles.” (p. 37)), de “práticas de letramento” (“modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento” (Street 1995, p. 2).” (Marcuschi 2001a, p. 37, citando Barton 1991) e de “práticas comunicativas” (“[que] incluem as atividades sociais através das quais a linguagem ou comunicação é produzida (...) o letramento é visto como um tipo de prática comunicativa” (Grillo 1989, referido por Marcuschi 2001a, p. 38).
- 21 O fenómeno letramento, nas palavras de Marcuschi 2001b, p. 25, cobre diferentes práticas de escrita, sob diferentes formas, existentes na sociedade e abarca um leque de possibilidades que vai da “apropriação mínima da escrita” (cf., como adianta o autor, o analfabeto que consegue identificar o autocarro que lhe interessa, que é capaz de fazer cálculos, que distingue os diferentes produtos pelas marcas, mas que não consegue nem escrever cartas, nem ler jornais) “até uma apropriação profunda” (cf. o caso, ainda segundo autor, do romancista ou do ensaísta). Seriam, porventura, também de referir nesta oportunidade os alfabetizados com dificuldade

de escrever uma exposição apresentando diferentes problemas que os afectam no dia-a-dia (Kleiman 1998, p. 187). Todos conhecemos o bloqueio que manifestam certas pessoas, mesmo com graus de escolarização não desprezíveis, quando se lhes pede que passem a escrito as suas reclamações. Kleiman não poupa, neste âmbito, a qualidade de letramento do professor incapaz de tomar posições críticas em relação aos programas, remetendo-se ao papel de mero reproduzidor sem capacidade de usar, nas aulas, práticas discursivas que levem os alunos a formar novas identidades sociais por meio da aquisição da escrita (cf. Kleiman 1998, p. 192). Lembra ainda esta autora o modo como os professores depreciam o *letramento ambiental* (p. 186), ou seja, a leitura de textos informativos sobre o que se passa no dia-a-dia, do tipo de “outdoors”, placas, manchetes de jornais, avisos, etc.

- 22 O letramento, para Marcuschi 2001b, p. 21, “é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*, como bem disse Street 1995. Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo.” Relativamente ao carácter plural de literacia, consultar, por exemplo, Hodges (ed.) 1999 (ver nota 8), observar os domínios de avaliação do *Programme for International Student Assessment* (PISA): “reading literacy, mathematical literacy, and scientific literacy” (*Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment* OECD 1999, p. 9. Disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>. Acedido em 20 de Março de 2002) e a enumeração de tipos de letramento apresentada por Soares 1998, p. 81, e por Marcuschi 2001a, p. 39.
- 23 Conforme nos lembra Marcuschi 1998, p. 106, nota 4, mesmo as pessoas analfabetas podem apresentar um certo grau de literacia adquirida de modo informal em resultado do seu convívio social. Com efeito, essas pessoas são capazes de distinguir marcas de produtos, “lêem” nomes de ruas, de localidades, sabem escrever números, etc. Podem também que lhes leiam cartas e ditam cartas (cf. a este propósito também Soares 1998, p. 24), uma espécie de “escrita colaborativa” no dizer de Marcuschi 2001a, p. 35, quando este autor se refere ao preenchimento de formulários ou de respostas a questionários. Esta é bem a prova da complexidade inerente ao termo literacia e da necessidade de serem considerados variados níveis e não dicotomias reducionistas.
- 24 Para Magalhães 1995, p. 231, “O conceito de *prática discursiva de letramento* é indispensável (...) para a compreensão de que a escrita, longe de ser uma tecnologia neutra, tem usos particulares que dependem da experiência textual e dos propósitos dos membros da comunidade (...).”
- 25 Consultar, por exemplo, o “Foreword” de *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*, disponível na web em <http://pisa.oecd.org/docs/assess.htm>, acedido em 19 de Março de 2002. No primeiro parágrafo do mencionado “Foreword”, fica o leitor ao corrente das questões que motivaram o *Programme for International Student Assessment* (PISA): “How well are young adults prepared to meet the challenges of the future? Are they able to analyse, reason and communicate their ideas effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life?” E, a finalizar o referido parágrafo, pode ainda ler-se: “Parents, students, the public and those who run education systems need to know the answers to these questions.” (p. 3).

- 26 Cf. também a designação “autónomo” de Street 1984. Ver nota 20.
- 27 Sobre as diversas agências de letramento, ver Rojo 2001, p. 67. Quanto ao papel da acção política, independentemente do tipo de militância, no processo de letramento do analfabeto adulto urbano, ver Ratto 1995, p. 289.
- 28 Em relação à continuidade bem sucedida entre as práticas de letramento familiares e escolares, ver Rojo 2001, p. 68.
- 29 A respeito das relações complexas entre o oral e a escrita, ver Rojo 2001, p. 68.
- 30 Cf. Terzi 1995, p. 91, no que toca à complementaridade entre a oralidade e a escrita nas práticas de literacia e à consideração de forma crítica da leitura dicotómica entre a oralidade e a escrita. Ver também a este propósito Tfouni 2001, p. 82.
- 31 No tocante ao planeamento nos textos falados e escritos, ver Urbano 1998, pp. 131-151.
- 32 Acerca de “ler” e “escrever”, enquanto conjunto de habilidades, ver, entre outros, Soares 1998, pp. 48-49.
- 33 Como se pode ler na versão inglesa do documento *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment* OECD 1999, p. 20, “The term «reading literacy» is used in preference to «reading» because it is likely to convey more precisely to a non-expert audience what the survey is measuring. «Reading» is often understood as simply decoding, or reading aloud, whereas the intention of this survey is to measure something broader and deeper. The focus is on the application of reading in a range of situations for various purposes. (...) The term literacy alone is not sufficient since it is too often associated with illiteracy or some minimum level of skill needed to function in a given society.” (O documento aqui citado foi acedido em 20 de Março de 2002 e encontrava-se disponível na web em <http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>.) Em virtude das limitações/implicações de sentido de “reading” e de “literacy”, no documento OECD/PISA é então utilizada a expressão “reading literacy” que corresponde melhor às intenções dos responsáveis da iniciativa. A definição de “reading literacy” no âmbito do OECD/PISA é assim descrita: “Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.” (p. 20). Ainda de acordo com o documento em questão, “reading literacy” já não é considerada “uma capacidade só adquirida na infância durante os primeiros anos da escola mas é antes vista como um conjunto de conhecimentos, de competências e de estratégias em constante desenvolvimento que os indivíduos elaboram ao longo da vida em vários contextos e na interacção com outros pares.” (p. 19) [tradução minha]. Ressalta da definição transcrita a necessidade de sublinhar o carácter interactivo da leitura: “readers draw on their own thoughts and experiences in engaging with a text.” (p. 20).
- 34 Cf., por exemplo, pp. 3 e 4 de Ramalho (coord.) 2001.
- 35 Cf. Pinto 1998, pp. 72-73. Com o “Matthew effect”, adaptado por Stanovich 1986 à leitura, pretende-se, no fundo, como refere M. Prior, sublinhar que o exercício de uma habilidade acaba por contribuir para o seu enriquecimento. “To them that hath shall be given, from them that hath not shall be taken away” (from the book of Matthew in the New Testament). In less biblical terms, the rich (good decoders) [— e eu acrescentaria também os “coders” a nível da língua escrita —] get richer, and

the poor get poorer (fall further and further behind)” (Prior 1996, p. 26). Torna-se importante, por isso, que as habilidades em foco sejam objecto de um exercício constante e bem dirigido.

- 36 De acordo com o documento *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000 Assessment of reading, mathematical and scientific literacy* (ver nota 14), “Reading literacy as it is defined today [goes beyond the narrower conceptions of literacy of the 1970s] includes an understanding of the contexts in which written texts are created, and the ability to use its contextual understanding to interpret and reason about texts. Modern definitions also recognise that reading literacy plays a crucial role in facilitating participation in a wide variety of social contexts.” (p. 15). Verifica-se que uma definição desta ordem se afasta, com efeito, da literacia funcional ou de sobrevivência dos anos 70.

Referências

- ABAURRE, M. B. M. (1998). “Posfácio: A aquisição da escrita do português – considerações sobre diferentes perspectivas de análise”, in R. Rojo (org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas lingüísticas*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 205-232.
- BARTON, D. (1991). “The social nature of writing”, in D. Barton e R. Ivanic (eds.). *Writing in the community*, Londres, Sage. Referido por Marcuschi 2001a , p. 37
- BASTOS, N. B. (org.) (1998). *Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo, EDUC.
- BENAVENTE , A. (coord.), ROSA, A., COSTA, A. F. da e ÁVILA, P. (1995). *Estudo Nacional de Literacia. Relatório Preliminar*, Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, Outubro de 1995.
- BORMUTH, J. R. (1973). “Reading literacy: its definition and assessment”, in *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n.º. 1, pp. 7-66. Referido por M. Soares 1998, p. 68.
- CAGLIARI, L. C. (1998). “A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização”, in R. Rojo (org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas lingüísticas*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 61-86.
- CORRÊA, M. L. G. (2001). “Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português”, in I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 135-166.
- COSTANZO, W. (1994). “Reading, writing, and thinking in an age of electronic literacy”, in C. Sefe e S. Hilligoss (eds.). *Literacy and computers. The complications of teaching and learning with technology*, Nova York, The Modern Language Association of America, pp. 11-21. Referido por L. A. Marcuschi 2001a, pp. 24-25.
- FREIRE, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez Editora. Referido por A. B. Kleiman 1995, p. 48.

- GOODY, J. (1977). *Domesticação do pensamento selvagem*, Lisboa, Editorial Presença 1988. (Original inglês: *Domestication of the savage mind*, 1977). Referido por Marcuschi 2001b, p. 17, nota 5.
- GREEN, B. (1996). *Literacy/technology/learning: notes and issues*, unpublished discussion paper, Deakin Centre for Education and Change, Faculty of Education, Deakin University, Geelong, Victoria. Referido por Smith e Curtin 1998, p. 229.
- GRILLO, R. (1989). *Dominant language*, Cambridge, Cambridge University Press. Referido por Marcuschi 2001a, p. 38.
- HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. (eds.) (1995). *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*, Newark, International Reading Association, Inc. Publications
- HASAN, R. (1996). "Literacy, everyday talk and society", in R. Hasan e G. Williams (eds.). *Literacy in society*, Londres e Nova York, Longman, pp. 377-424. Referido por Marcuschi 2001a, p. 24.
- HEATH, S. B. (1982). "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school", in *Language in Society*, 11, pp. 49-76. Referido por A. B. Kleiman, 1995, p. 44.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press. Referido por A. B. Kleiman 1995, pp. 30-31.
- HODGES, R. E. (ed.) (1999). *What is literacy? Selected definitions and essays from The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*, Newark, International Reading Association, Inc. Publications
- KATO, M. (1986). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, Editora Ática. Referido por M. Soares 1998, 2.^a ed., 4.^a reimpressão 2001, p. 15.
- KIRSCH, I.; GUTHRIE, J. T. (1977/8). "The concept and measurement of functional literacy", in *Reading Research Quarterly*, vol. 13, n.º 4, pp. 485-507. Referido por M. Soares 1998, p. 68.
- KLEIMAN, A. B. (org.) (1995). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.^a reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. B. (1995). "Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola", in A. B. Kleiman 1995 (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.^a reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 15-61.
- KLEIMAN, A. B. (1998). "Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação", in R. Rojo (org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas lingüísticas*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 173-203.
- MAGALHÃES, I. (1995). "Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres", in A. B. Kleiman (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.^a reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 201-235.

- MARCUSCHI, L. A. (1998). "A língua falada e o ensino de português", in N. B. Bastos (org.). *Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo, EDUC, pp. 101-119.
- MARCUSCHI, L. A. (2001a). "Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos", in I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 23-50.
- MARCUSCHI, L. A. (2001b). *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*, 2.^a ed., SP, Cortez Editora.
- ONG, W. (1982). *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*. (Versão original 1998). São Paulo, Papyrus Editora. Referido por Marcuschi 2001b, p. 17, nota 5.
- PINTO, M. da G. L. C. (1998). *Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia*. Coleção Linguística Porto Editora 11, Porto, Porto Editora.
- PINTO, M. da G. C. (2001). "Uma forma de estar perante a linguagem: a escrita em análise", in *Letras de Hoje*, Vol. 36, N.º 3, pp. 14-46.
- PRIOR, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*, Sussex, Psychology Press, Publishers.
- RAMALHO, G. (coord.) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 – Programme for International Student Assessment. Primeiro relatório nacional*, Lisboa, Ministério da Educação/GAVE.
- RATTO, I. (1995). "Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto", in A. B. Kleiman (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.^a reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 267-290.
- RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. (2002). "Developing linguistic literacy: a comprehensive model", in *Journal of Child Language*, Vol. 29, N.º. 2, pp.417-444.
- ROJO, R. H. R. (1995). "Concepções não-valorizadas de escrita: A escrita como «um outro modo de falar»", in A. B. Kleiman (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.^a reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 65-89.
- ROJO, R. (org.) (1998). *Alfabetização e letramento. Perspectivas lingüísticas*, Campinas SP, Mercado de Letras.
- ROJO, R. (2001). "Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso?", in I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 51-74.
- SIGNORINI, I. (1995). "Letramento e (in)flexibilidade comunicativa", in A. B. Kleiman (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.^a reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 161-199.
- SIGNORINI, I. (org.) (2001). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras.
- SIGNORINI, I. (2001). "Apresentação", in I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 7-19.

- SMITH, R.; CURTIN, P. (1998). "Children, computers and life on-line: education in a cyber-world", in I. Snyder (ed.). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. Reprinted 2001. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group, Chap. 10, pp. 211-233.
- SNYDER, I. (ed.) (1998). *Page to screen. Taking literacy into the electronic era*. Reprinted 2001. London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group.
- SOARES, M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2.^a ed., 4.^a reimpressão, 2001, Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- STANOVICH, K. E. (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy", in *Reading Research Quarterly*, 21, 4, pp. 360-406. Referido por M. Prior 1996, p. 26.
- STREET, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press. Referido por Marcuschi 2001b, p. 16 e por Soares 1998, p. 75.
- STREET, B. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, Londres, Longman. Referido por Marcuschi 2001b, p. 21.
- TERZI, S. B. (1995). "A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados", in A. B. Kleiman (org.). *Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, 3.^a reimpressão 2001, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 91-117.
- TERZI, S. B. (2001). *A construção da leitura*, 2.^a ed., Campinas, SP, Pontes Editores.
- TFOUNI, L. V. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo, Pontes. Referido por Marcuschi, L. A. 1998. "A língua falada e o ensino do português", in N. B. Bastos (org.). *Língua portuguesa. História, perspectivas, ensino*. São Paulo, EDUC, p. 117.
- TFOUNI, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. Coleção Questões da Nossa Época, Vol. 47, SP, Cortez Editora.
- TFOUNI, L. V. (2001). "A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento", in I. Signorini (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*, Campinas SP, Mercado de Letras, pp. 77-94.
- URBANO, H. (1998). "Variedades de planejamento no texto falado e no escrito", in D. Preti (org.). *Estudos de língua falada. Variações e confrontos*, Projetos Paralelos – NURC/SP 3, 2.^a ed., 1999, São Paulo, Humanitas Publicações FFLCH/USP, pp. 131-151.

Dicionários portugueses consultados:

Dicionário da Língua Portuguesa, 7.^a edição, revista e ampliada, Porto, Porto Editora, 1994.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Uma realização da Academia das Ciências de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian. 2 Volumes, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001.

Página web citada:

<http://www.pisa.oecd.org/docs/assess.htm>

ON LITERACY OR ABOUT ONE ALWAYS UNACCOMPLISHED NARRATIVE OF ANOTHER PERSONAL IDENTITY

Abstract

During the last years, among us, the word “literacy” has been highly used, and as for other labels, which circulate in our society, it doesn’t seem that we have enough knowledge to speak about it with the necessary confidence. Therefore, with this text I intend to show how literacy is open not only to different approaches but also to a plural reading as a result of the constant changes of society. As it can be anticipated from the title, the literacy levels in several domains that each one demonstrates correspond inevitably to a form of personal identity. It happens, however, that this identity is neither definitive nor can be assumed without an active participation. From each citizen it is expected a permanent investment since it is a process in which he is continually engaged; from the society to which he belongs it is expected the enough openness to updating this particular narrative around personal identity that more than another else can be characterised as being always unaccomplished.

DE LA LITTÉRATIE OU D'UNE NARRATIVE TOUJOURS IMPARFAITE D'UNE AUTRE IDENTITÉ PERSONNELLE

Résumé

Pendant ces dernières années, entre nous, le terme “littératie” a été objet d’une fréquence d’usage assez haute et, comme toutes les autres étiquettes qui circulent dans notre société, il ne me semble pas qu’on sache le suffisant pour l’user avec la confiance souhaitable. Le but de ce texte c’est montrer comme la littératie ne consent pas seulement différentes approches mais aussi une lecture plurielle en tant que résultat des constants changes dans la société. Comme on peut anticiper a partir du titre, le niveau de littératie présenté par les individus aux plusieurs domaines va correspondre inévitablement à une forme d’identité personnelle. Mais cette forme d’identité ni est définitive ni peut être assumé sans une participation active. Vu que c’est un procès dans lequel il est continuellement engagé, de chaque citoyen, on espère un investissement constant; de la société a laquelle il appartient, on espère l’ouverture indispensable pour mettre à jour cette narrative particulière autour de l’identité personnelle que, certainement plus qu’une autre quelconque, se caractérise pour être toujours imparfaite.